Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 9570513
Centre d'intérêt: 120

Association des cadres des collèges du Québec.

Mémoire de l'Association des cadres des collèges du Québec à la Commission parlementaire de l'éducation / Association des cadres des collèges du Québec. -- L'Ancienne-Lorette : L'Association, [1992].
40, [3] p. ; 28 cm.

"Le 30 septembre 1992". Notes (part. bibliogr.) au bas des p.

Descripteur(s): Réforme scolaire * Politique gouvernementale * Objectifs d'éducation * Besoins de formation * Gestion * Evaluation de l'établissement * Mémoire * Collégial (Ordre d'enseignement)

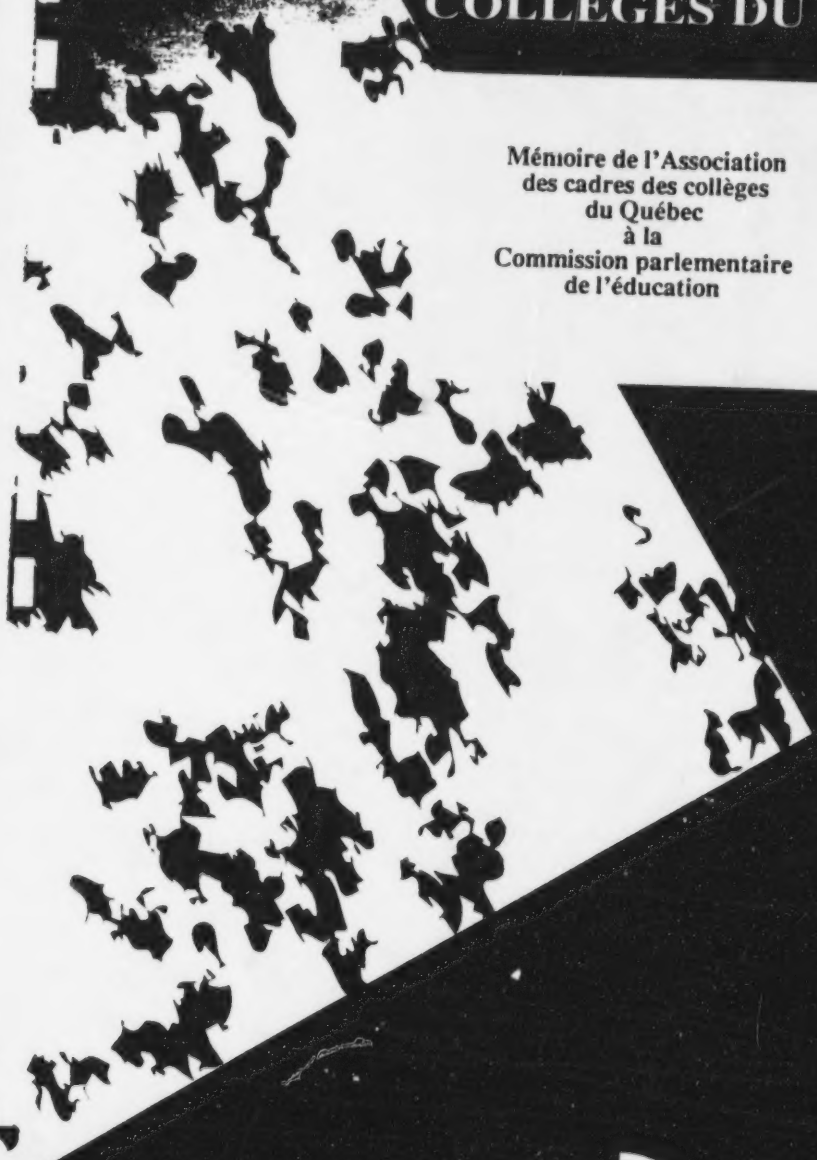
Dans une première partie, ce mémoire traite des objectifs de départ des cégeps et de la pertinence actuelle de ces objectifs. Puis, il relève les changements survenus dans la société depuis 25 ans qui ont modifié le contexte dans lequel opèrent les cégeps. La troisième partie du mémoire porte sur des besoins de formation qui sont apparus à la suite de ces changements. La quatrième partie aborde la gestion des établissements et la cinquième, leur évaluation. Synthèse des recommandations à l'annexe 1.

0-4/8m

61M

ASSOCIATION DES CADRES DES COLLÈGES DU QUÉBEC

Mémoire de l'Association
des cadres des collèges
du Québec
à la
Commission parlementaire
de l'éducation



30000007061561

95-70513

Mémoire de l'Association des cadres des collèges du Québec à la Commission parlementaire de l'éducation

Association des cadres des collèges du Québec

6365, boul. Hamel
L'Ancienne-Lorette (Québec)
G2E 5W2
Téléphone: (418) 877-1500
Télécopieur: (418) 877-4469

Le 30 septembre 1992

71-5047
70615 6

Table des matières

Présentation 1

Introduction 2

1. Les objectifs de départ des cégeps 3

1.1 L'accessibilité 3
1.2 Le développement technologique 6
1.3 Un modèle original 8
1.4 Une perspective d'éducation permanente 10
1.5 L'appartenance au milieu 12

2. Les modifications du contexte 14

2.1 L'accélération des changements technologiques 14
2.2 Les nouvelles frontières de l'économie 15
2.3 La transformation du rôle de l'État 15
2.4 La démographie en mouvement 16
2.5 La diversité des modèles de comportements 17

3. Des besoins de formation à actualiser 18

3.1 La langue maternelle 18
3.2 Les langues modernes 19
3.3 L'informatique 20
3.4 Le rapprochement des milieux de travail 20
3.5 La préparation aux études collégiales 22

4. Pour une gestion plus efficace 24

4.1 Des décisions plus près de l'action 25
4.2 Une structure interne plus près des besoins 26
4.3 Nos attentes vis-à-vis l'État 29
4.3.1 La carte des enseignements techniques 29
4.3.2 Le financement de l'enseignement collégial 30
4.3.3 La gestion de la formation de la main-d'oeuvre 31

5. Pour une gestion responsable 35

5.1 La nécessité de la reddition de comptes 35
5.2 L'évaluation ou le contrôle 36
5.3 Le droit du public à l'information 37
5.4 Des examens nationaux ou un mécanisme d'agrément 38

Conclusion : des choix difficiles mais nécessaires 40

Annexe I - Synthèse des recommandations

Présentation

L'Association des cadres des collèges du Québec (A.C.C.Q.) a été créée en 1972 et s'est incorporée en 1974. Actuellement, l'A.C.C.Q. compte quelque 920 membres, adhérents volontaires, qui oeuvrent à titre de gestionnaires des cégeps. Ces membres sont regroupés en 48 comités locaux et se répartissent comme suit : 23 % sont des cadres de direction, 41 % occupent des postes de coordination et un dernier 36 % ont des fonctions de gérance. Ces personnes proviennent des divers collèges d'enseignement général et professionnel, de services régionaux rattachés au réseau et de quelques collèges privés. Notons, en outre, que l'Association compte 23 % de femmes cadres et environ 3 % de membres retraités.

Les buts de notre Association sont de représenter nos membres dans des dossiers d'intérêt collectif, de favoriser leur développement professionnel et de faire valoir leur point de vue sur des questions pour lesquelles ils possèdent une expertise particulière. Ainsi, au cours des deux dernières années, nous avons soumis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, un mémoire sur la coordination départementale et l'encadrement pédagogique et nous avons participé activement à la consultation menée par le Conseil des collèges sur les priorités de développement de l'enseignement collégial. Les activités de perfectionnement que nous tenons régulièrement sur certains aspects du fonctionnement des collèges, nous permettent aussi d'approfondir et d'enrichir notre réflexion par des échanges avec des spécialistes de divers horizons scientifiques ou professionnels. En un mot, nous nous sentons tout à fait concernés par tout ce qui touche l'administration collégiale, de près ou de loin.

Introduction

La consultation générale annoncée en juin par la Commission parlementaire de l'éducation sur l'enseignement collégial québécois semble indiquer que le débat en cours depuis un moment se rapproche maintenant de l'heure des choix. Les orientations qui verront le jour, au terme des travaux de la commission, détermineront en grande partie quels objectifs et quels moyens il faut se donner, comme société, pour offrir aux jeunes et aux adultes une formation qui répondra aux besoins de l'an 2000. Si la question est d'une importance capitale pour chacune des personnes qui fréquentent les collèges, elle l'est autant pour notre avenir collectif, aux plans économique, social et culturel.

Les cadres des collèges n'ont pas souvent l'occasion de faire valoir leur point de vue sur l'avenir de l'enseignement collégial : il n'y a pas d'instance officielle qui leur accorde en permanence une voix à ce chapitre. Leur statut les amène régulièrement à assumer l'«interface» — sinon un rôle de tampon — entre des groupes aux intérêts divergents comme le gouvernement, la clientèle collégiale, le milieu socio-économique, les parents, le personnel, etc. Leur contribution à la dynamique des établissements a quelque chose d'exclusif, à cause de la fonction qu'ils y jouent. De leurs discussions, comme de leurs prises de positions antérieures, il se dégage une constante : les collèges ont besoin de changements.

Comme regroupement de gestionnaires, dont la tâche quotidienne est d'assurer le bon fonctionnement des établissements, nous avons voulu attirer l'attention des membres de la commission sur certains aspects de l'enseignement collégial qui nous apparaissent incontournables dans la démarche de révision du système; nous ne couvrirons donc pas la totalité des sujets soumis à la consultation.

Dans une première partie, nous traiterons de la réalisation et de la pertinence actuelle des objectifs visés par la création de ce niveau spécifique d'enseignement. Puis, nous indiquerons les changements survenus dans notre société depuis 25 ans, et qui ont modifié le contexte dans lequel opèrent les cégeps. La troisième partie du mémoire portera sur des besoins de formation qui sont apparus à la suite de ces changements. La gestion de l'enseignement collégial fera l'objet de la quatrième partie, alors qu'en cinquième et dernière partie, nous présenterons nos vues sur la question de l'évaluation.

1. Les objectifs de départ des cégeps

Le contexte dans lequel s'est réalisée la réforme de l'enseignement des années 1960 était caractérisé par une forte poussée démographique, due au *baby boom* de l'après-guerre, et par un certain retard du Québec à développer une économie moderne. Un des problèmes de l'époque, que l'on évoquait à tout propos, était le manque de compétences : dans plusieurs secteurs d'activités, la formation et le niveau de qualifications professionnelles affichaient un retard visible, si bien que:

> «(...) les jeunes, à l'instar de leurs aînés, mais dans un contexte devenant de plus en plus exigeant, abordaient alors la vie active en étant peu, voire trop peu scolarisés et qualifiés. Tout juste préparés à des travaux d'exécution, ils étaient souvent mal rémunérés, n'ayant pas les compétences qui leur auraient permis d'accéder à des tâches de niveau intermédiaire ou à des emplois supérieurs, en particulier au sein de la population francophone.»[1]

Quant au système d'enseignement collégial de l'époque, il était morcelé en divers réseaux d'établissements, inégalement accessibles, qui offraient des filières difficilement compatibles.

C'est cette situation qui inspira aux réformateurs du système scolaire la mise en place d'un réseau de collèges publics dont les objectifs allaient être de garantir l'accessibilité, de rehausser la formation technique, d'assumer les mandats de formation technique et de formation préuniversitaire, de développer l'éducation permanente et enfin, de contribuer au dynamisme social, culturel et économique de leur milieu.

1.1 L'accessibilité

En 1966-1967, année au cours de laquelle on décida de la création des cégeps, le nombre de personnes qui fréquentaient les établissements d'enseignement collégial était estimé à

---

[1]Conseil supérieur de l'éducation. *Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation : le rapport Parent, vingt-cinq ans après*, Québec, 1988, p. 94.

41 277[2] dont les trois cinquièmes se retrouvaient au secteur privé. On estime qu'à l'époque, le taux d'accès aux études collégiales était de 17 %; ce taux est passé successivement à 39 % en 1972, 46 % en 1981, pour atteindre 62 % en 1990[3]. L'effectif de l'enseignement ordinaire au collégial pour l'année en cours se situe à près de 147 000 personnes. Neuf élèves sur dix sont inscrits dans le programme correspondant à leur premier choix[4].

Même si à eux seuls ces chiffres suffisent à démontrer que le réseau collégial a relevé le défi de l'accessibilité, ils ne rendent pas compte de toute la réalité. Ce qu'il faut aussi comprendre, c'est que le système collégial actuel a rendu les études supérieures accessibles à des dizaines de milliers de jeunes et d'adultes qui, sans lui, en auraient été exclus en raison de leur origine géographique ou de la situation économique de leur milieu. L'effectif féminin, en particulier, a connu une croissance exceptionnelle : de largement minoritaire qu'il était avant la mise en place du réseau, il représente aujourd'hui 56 % des élèves de l'enseignement ordinaire et 62 % de l'éducation des adultes[5].

Un plus large accès au collège a aussi signifié une plus grande proportion de la population capable de se rendre à l'université : l'effectif universitaire est passé de 38 164 en 1966-1967[6] à plus de 242 000 en 1989[7]. On estime à 84 % la proportion de finissants du secteur général qui se rendent à l'université; au secteur professionnel, le pourcentage est de 14 %.

---

[2] Ministère de l'Éducation, Service de la démographie scolaire. *Tableaux statistiques de l'éducation au Québec* (Document statistique D.S. 9-38), Québec, mai 1977, p. 50.

[3] Ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la recherche et du développement. *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire 1989-1990*, cités dans *Les cégeps, question d'avenir*, de Louise Corriveau, publié en 1991 par l'Institut québécois de recherche sur la culture.

[4] Corriveau, Louise. *Les cégeps, question d'avenir*, Institut québécois de recherche sur la culture, Québec, 1991, p. 67.

[5] Conseil supérieur de l'éducation. *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer*, Québec, 1992, p.4-5.

[6] Ministère de l'Éducation, Service de la démographie scolaire. *Tableaux statistiques de l'éducation au Québec* (Document statistique D.S. 9-38), Québec, mai 1977, p. 50.

[7] Conseil supérieur de l'éducation. *Op. cit.* , tableau 11, p. 92.

Le taux de "diplomation" au cégep est encore légèrement inférieur à 70 %. Cela constitue un problème qu'il faut s'attarder à mieux connaître pour y apporter des correctifs appropriés. Mais la considération de ce problème ne doit pas nous empêcher de constater que ce taux de succès est de beaucoup supérieur à celui des établissements auxquels les cégeps ont succédé et qui, pourtant pratiquaient une admission très sélective, voire élitiste dans plusieurs cas. Une appréciation sensée du taux de "diplomation" du collégial exige aussi qu'on le compare avec les taux de "diplomation" du secondaire et de l'université et qu'on jette un coup d'œil sur la situation des autres pays développés. La discussion autour de ce sujet conduit aussi à se demander si la société confie aux collèges le mandat de garantir l'égalité des chances face aux études supérieures ou celui de garantir le succès.

Au cours des dix premières années des cégeps, la croissance de l'effectif s'est faite selon une progression régulière, mais rapide. En 1977-1978, ce fut l'arrivée de la double promotion, qui fut suivie d'un léger recul en 1979-1980; de 1983 à 1986, les cégeps ont connu une nouvelle poussée d'inscriptions, due à la situation difficile de l'emploi chez les jeunes, puis une décroissance régulière, jusqu'à la récession actuelle, qui a provoqué une nouvelle hausse importante des inscriptions. On observe qu'en période de ralentissement économique, la rareté d'emplois pousse les jeunes à rechercher une formation spécifique pour améliorer leurs chances d'intégrer le marché du travail; or, le DEC leur offre cette formation. Les fluctuations qu'a connues le volume des inscriptions n'étaient pas également prévisibles, ce qui a souvent obligé les collèges à s'adapter rapidement pour assurer le respect du droit d'accès aux études. En plus du *stress organisationnel* que provoquent des variations subites de clientèles (embauches, réaffectations, locaux, horaires, etc.), plusieurs cégeps ont dû composer avec un financement en dents de scie d'une année à l'autre.

La croissance quantitative de l'effectif collégial s'est accompagnée d'une diversification de la clientèle. Les collèges ont dû apprendre à composer avec la complexité. La cloche d'âge de la clientèle s'est modifiée : en 1989, le réseau comptait dans ses effectifs à plein temps plus de 19 000 personnes de plus de 30 ans[8]. Le travail rémunéré durant les études, qui

---

[8] *Ibid.*

était le lot d'un élève sur trois ou quatre jusqu'à 1980, est maintenant réalité chez 70 % de la clientèle régulière à temps complet[9]. Les écarts de revenus sont grands : un élève sur quatre ne peut compter sur plus de 3 000 $ par an, alors qu'un sur six gagne plus de 9 000 $. Le réseau collégial accueillait en 1989, 10 500 allophones et leur proportion continue d'augmenter lentement.

À ces caractéristiques sociologiques, s'ajoutent des différences grandissantes dans les antécédents scolaires des candidats : on observe, dans certains programmes techniques en particulier, une proportion grandissante de détenteurs de *Diplôme d'études collégiales* ou de gens ayant entrepris, et parfois complété, des études universitaires. D'autres arrivants sont d'anciens décrocheurs qui reviennent aux études. Certains collèges ont développé des activités spécifiques à leur intention, comme d'autres ont fait de même pour d'autres groupes particuliers, comme les handicapés ou les gens présentant des lacunes dans leur préparation aux études collégiales.

Les cégeps ont donc relevé le défi de l'accessibilité, dans des conditions qui n'étaient pas toujours faciles, et se sont montrés accueillants face à une diversité croissante dans les caractéristiques sociologiques et scolaires de leur clientèle. La rentrée du mois d'août dernier (1992) témoigne encore que les cégeps ont à coeur de respecter le droit d'accès aux études collégiales pour ceux qui satisfont aux exigences d'admission.

1.2 Le développement technologique

Un autre objectif de la mise en place d'un réseau de collèges publics était le rattrapage technologique dont le Québec avait besoin. C'est le genre de défi qui se maintient dans le temps à cause de la progression incessante des changements technologiques. Mais, une chose est sûre : les pénuries de main-d'oeuvre technique qui existaient au moment de la création des cégeps furent rapidement résorbées.

---

[9] Le C.S.E. avance, à partir de ses propres études, la possibilité que cette proportion soit de 81 % alors que d'autres recherches la situent autour de 60 %.

De nouvelles pénuries sont apparues, qui témoignent vraisemblablement de la difficulté des mécanismes actuels d'autorisation et de révision de programmes à suivre les changements qui surviennent sur le marché du travail. (Notons, au passage, que les gestionnaires d'établissements sont tenus à l'écart de la révision des programmes, alors que les enseignants des diverses disciplines y sont associés, parfois en parfaite situation de conflit d'intérêts. C'est peut-être là une des causes de la lenteur et de la lourdeur de la prise de décision dans ces dossiers.)

Malgré cette mauvaise note sur la capacité d'adaptation du système, il n'en demeure pas moins que l'enseignement technique s'est considérablement amélioré depuis les 25 dernières années. Les compétences technologiques et les connaissances scientifiques des finissants ont augmenté et permettent aujourd'hui, non seulement d'accéder à l'université, mais aussi de décrocher assez aisément un emploi, malgré les rigueurs du marché du travail. Les récentes études de relance témoignent d'un taux d'intégration en emploi oscillant entre 88 et 93 %, selon les différents secteurs de formation technique[10].

Le marché du travail fait sentir de façon de plus en plus pressante ses exigences face à la préparation des techniciens que forme le collège. Curieusement, c'est souvent au chapitre des habiletés fondamentales que cette préparation fait l'objet d'attentes grandissantes : on souhaite que le finissant de cégep soit plus capable de structurer une idée, de communiquer efficacement par la parole et par l'écrit, d'organiser son travail, de gérer son temps, d'assumer des responsabilités de façon plus autonome. Cette situation invite à concevoir les programmes de formation technique dans une perspective de formation fondamentale, à laquelle contribuera autant la composante spécialisée que le bloc de formation commune obligatoire.

En plus d'offrir des programmes de formation professionnelle, aux jeunes comme aux adultes, les cégeps sont aussi devenus des pôles de développement technologique dans leurs milieux. L'expérience des *centres spécialisés* démontre que les cégeps peuvent supporter activement le développement de la compétitivité des entreprises qui recourent à leurs services; ils contribuent ainsi à créer et à maintenir des emplois, plus exigeants et

---

[10] Étude de relance du MESS sur les diplômés de 1988, citée dans l'avis du Conseil supérieur de l'éducation (*op. cit.*).

mieux rémunérés. D'ailleurs, même s'il n'y a que seize centres spécialisés, «tous les cégeps sont maintenant actifs» dans les services aux entreprises et organismes, selon une étude menée en 1991 pour le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science[11].

1.3 Un modèle original

On sait que la mise en place d'un *niveau spécifique d'enseignement* entre le secondaire d'une part et le marché du travail et l'université d'autre part, était une formule qui n'avait d'équivalent dans aucune autre société. La mise en commun des ressources et des effectifs de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel était quelque chose de presque inédit au Québec (certains collèges pré-existants offraient simultanément un programme d'humanités et quelques programmes professionnels). Ce «mariage forcé» ne fut pas consommé sans que des accrochages ne se produisent à l'interne entre les deux secteurs; il a fallu quelques années, en effet, pour que s'harmonisent les rapports et que se développe un sentiment d'appartenance commun à l'établissement : «Le clivage entre le secteur général et le secteur professionnel a coloré toutes les années 1970.»[12]

Curieusement, à mesure que se développait dans le réseau une nouvelle identité institutionnelle et qu'on observait une chute marquée des préjugés entre les groupes, c'est surtout de l'extérieur que des doutes ou des remises en question se sont fait entendre sur la cohabitation du général et du professionnel. Le reproche le plus fréquent qu'on lui adresse est justement son originalité : avec le cégep, le système scolaire québécois est à contre-courant des autres systèmes nord-américains et européens. La situation peut avoir quelque chose d'agaçant d'un point de vue technocratique, mais c'est un argument qui ne résiste pas à l'analyse des réalités. Dans les faits, le système collégial actuel a mis fin à une série de filières parallèles et hermétiques qui caractérisent encore certains autres systèmes scolaires. Notre système permet à l'élève qui veut revoir son choix d'orientation, de poursuivre dans un autre secteur sans accuser trop de retard. Non seulement cela présente-t-il un avantage

---

[11] Dubé, Gilles (Méthodus). *Les services rendus par les cégeps aux entreprises et autres organisations en 1990-1991*, Direction générale de l'enseignement collégial, s.l., 1992.

[12] Corriveau, Louise. *Les cégeps, question d'avenir*, Institut québécois de recherche sur la culture, Québec, 1991, p. 12.

pour plusieurs élèves, mais ceux, nécessairement plus rares, qui changent de système scolaire en cours de route, n'en subissent pas des préjudices irréparables. Du point de vue de l'usager, il y a certains avantages au maintien de la cohabitation des deux secteurs d'enseignement.

Ceci étant dit, il faut aussi admettre que les rigidités des encadrements nationaux relatifs aux études et à la gestion des programmes ont parfois contribué à neutraliser la dynamique et la synergie qui auraient pu émaner de la coexistence des deux secteurs. Alors que le Rapport Parent[13] recommandait la souplesse, qu'il mettait en garde contre des «cadres trop rigides», qu'il insistait sur le besoin d'adapter «les programmes, la pédagogie, les règlements» aux diverses catégories de clientèles et qu'il posait la nécessité de revoir des façons de faire «considérées comme établies et immuables», le système collégial a tôt fait d'établir des encadrements généraux, nouveaux certes, mais rigides, uniformes et vite devenus immuables!

Nous avons déjà fait valoir dans une prise de position antérieure[14] que le régime pédagogique — en substance le même depuis 1967 — méritait plusieurs assouplissements. La Commission de l'éducation a invité tous les intéressés à se prononcer sur la présence des deux secteurs d'enseignement dans les mêmes établissements. Notre opinion est que chacun des deux secteurs a été mal servi par un régime pédagogique uniforme, rigide, qui s'appuie sur une vision stéréotypée de l'élève et devient ainsi incapable de prendre en compte la diversité actuelle des cheminements scolaires et de répondre aux motivations d'apprentissage des élèves. Tout en étant favorables au maintien de la coexistence des deux secteurs dans les mêmes établissements, nous préconisons l'instauration d'un régime pédagogique plus souple, permettant de sauvegarder les avantages que présente la cohabitation actuelle pour les élèves et de développer des encadrements mieux ajustés aux caractéristiques des diverses clientèles.

---

13 *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, tome II, paragraphe 271.

14 Mémoire présenté au Conseil des collèges dans le cadre de la consultation sur les priorités de l'enseignement collégial vers l'an 2000, A.C.C.Q., 1990.

Nous recommandons :

que soit maintenue la cohabitation de l'enseignement préuniversitaire et de l'enseignement technique dans les cégeps;

que le régime pédagogique soit assoupli pour permettre des encadrements ajustés aux besoins des clientèles des deux secteurs, sans toutefois réintroduire des filières hermétiques.

1.4 Une perspective d'éducation permanente

Un des aspects particulièrement novateur de la réforme scolaire des années 1960 était l'intention d'étendre à toutes les catégories d'âges l'offre de services dans une perspective d'éducation permanente. Les auteurs du Rapport Parent disaient préférer l'appellation *éducation permanente* à l'appellation *éducation des adultes*, parce qu'elle rend mieux compte des changements qu'on veut apporter : il ne s'agit plus de répondre de façon ponctuelle à des demandes particulières, mais de «généraliser la préoccupation et l'habitude de l'étude chez les adultes. C'est là une réalité nouvelle correspondant à des temps nouveaux, à une époque caractérisée par l'explosion de la connaissance, par la mobilité professionnelle, par l'importance du loisir, par l'évolution de la vie démocratique, économique et sociale.»[15] Le Rapport Parent mentionnait aussi que «l'institut aura un rôle primordial à jouer dans l'enseignement permanent.»[15]

Pourtant, non seulement le Législateur a-t-il omis d'inclure dans la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, la mission d'éducation des adultes des cégeps, mais il s'est éloigné sensiblement de la perspective d'éducation permanente : c'est par une interprétation de leur mission générale de formation que les cégeps déduisent qu'ils ont un rôle juridiquement fondé en éducation des adultes. Même le régime pédagogique de 1967 est conçu clairement pour l'encadrement de la formation des jeunes. Il faut attendre la

---

[15] *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, tome II, paragraphe 467.

[16] *Ibid.*, paragraphe 278.

révision de 1984, avec le *Règlement du régime pédagogique du collégial*[17], pour voir apparaître quelques dispositions se rapportant aux étudiants adultes : l'admission aux programmes de *certificat d'enseignement collégial* (C.E.C.), par exemple, est limitée aux personnes ayant interrompu leur formation pendant une année scolaire; on accepte de considérer une formation jugée équivalente, pour les gens qui n'ont pas le diplôme du secondaire et on reconnaît des équivalences pour des cours du collégial dont les objectifs ont été atteints autrement.

C'est donc dans ce fragile environnement légal et réglementaire que les cégeps ont mené leur action en éducation des adultes. Quant au cadre administratif, tous les observateurs s'entendent à dire qu'il est caractérisé par un chevauchement de juridictions (fédéral-provincial, M.M.S.R.F.P.-MESS, etc.) et par un enchevêtrement des règles et procédures, dans lesquelles le poids des instances gouvernementales responsables de l'enseignement collégial est devenu marginal. Au cours des dernières années, le financement s'est progressivement concentré autour des besoins d'adaptation de la main-d'oeuvre.

Les réalisations des collèges ont quand même été nombreuses en éducation des adultes. Certains succès ont même été spectaculaires : on peut penser aux interventions des cégeps dans le développement régional, en direction d'entreprises ou dans de vastes opérations de recyclage de la main-d'oeuvre. Mais force est de constater que le réseau collégial, pas plus que les autres réseaux d'enseignement, n'a pas réussi à inscrire globalement son action dans une perspective d'éducation permanente. Il ne pourra vraisemblablement pas le faire sans qu'on apporte des changements importants aux encadrements juridiques et administratifs existants et sans que le MESS affirme un nouveau leadership dans ce dossier. Plusieurs organismes chargés d'éclairer le gouvernement en cette matière ont déjà fait sensiblement ce même constat : le Conseil supérieur de l'éducation en 1975, en 1987 et en 1992, la Commission d'étude sur la formation des adultes en 1982, le Conseil des collèges en 1985, en 1987 et en 1991.

---

[17] Direction générale de l'enseignement collégial. Édition commentée du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, Québec, 1984.

Nous pensons que le premier geste à poser serait de définir explicitement dans la loi la mission des collèges comme une mission d'éducation permanente, s'adressant à l'ensemble de la population, sans distinction basée sur l'âge.

Nous recommandons :

que la loi définisse la mission des collèges dans une perspective d'éducation permanente et reconnaisse les mêmes droits aux études collégiales pour l'ensemble de la population, sans distinction d'âge. P2.1

15

1.5 L'appartenance au milieu

> «(...) l'institut doit appartenir à la région où il se situe, il doit être la chose de la population régionale. Celle-ci doit s'y sentir engagée, intéressée; elle doit en assumer un peu la responsabilité. La corporation doit donc en quelque sorte épouser les structures socio-économiques de la région : le "leadership" régional doit y être représenté. C'est de cette façon que l'institut s'enracinera dans la région. (...) si l'institut doit s'appuyer à la fois sur le ministère et sur les structures régionales, la corporation qui l'administre et la dirige doit par ailleurs se sentir suffisamment libre de l'un et de l'autre. (...) bref, elle ne doit pas agir comme une simple créature ou comme un organe du gouvernement.»[18]

Cet objectif de la réforme, présenté selon le libellé du Rapport Parent, s'il conserve sa pertinence, n'a pas connu une réalisation aussi complète que les précédents. Les causes en sont multiples. La principale est probablement que l'État a été et demeure le principal bailleur de fonds des collèges, contrairement aux voeux de la Commission Parent, qui prévoyait la contribution des commissions scolaires, des municipalités, des entreprises, des organismes sociaux et de particuliers[19]. Or, c'est bien connu, celui qui paie veut contrôler, et l'État seul a rapidement exercé un contrôle, qui sans être absolu, a été prépondérant et s'est exercé sous des formes nettement bureaucratiques; progressivement, les décisions (et au besoin les négociations et les tractations) ont glissé vers les instances centrales, au

---

[18] *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, tome II, paragraphe 288.

[19] *Ibid.*, tome III, paragraphes 546-550

détriment des dynamiques locales et régionales. Cet aspect du système collégial n'a jamais fait l'objet d'une évaluation sérieuse de la part des responsables politiques du réseau.

Si les milieux locaux ont perdu pratiquement toute influence sur une part importante des activités des cégeps — dont les programmes de l'enseignement ordinaire —, ils ont joué un rôle actif sur d'autres aspects du développement des établissements, dans une relation client-fournisseur. Ainsi, les services d'éducation des adultes, les services aux entreprises, les services à la communauté, la recherche appliquée, le loisir sportif et socioculturel ont donné à chaque cégep une coloration particulière, parce que ce sont des objets qui se négocient entre *partenaires* locaux ou régionaux, issus d'organisations privées, communautaires, municipales ou même gouvernementales, mais décentralisées. La crise budgétaire des dernières années a poussé les collèges à être innovateurs pour dégager des revenus autonomes, en se collant davantage aux besoins du milieu. Finalement, il aura peut-être fallu ce détour pour comprendre que la vision des auteurs du Rapport Parent, malgré les difficultés qu'elle pouvait présenter, avait quelque chose de plus réaliste que de tout remettre à l'État central.

Par contre, ce qui a été réalisé en conformité avec les intentions d'origine, c'est d'assurer aux régions les services de formation collégiale. Ce choix politique de couvrir ainsi l'ensemble du territoire comporte des coûts économiques que la collectivité québécoise doit assumer, mais qui nous apparaissent beaucoup moindres que les coûts sociaux qu'engendrerait l'absence de services dans les régions.

2. Les modifications du contexte

En 25 ans, les cégeps ont été l'objet de quelques réévaluations globales (dont celle menée par la Commission Nadeau), ou sectorielles, comme celle de la Commission Jean. Ces évaluations n'ont pas vraiment conduit à des réorientations, mais plutôt à des ajustements de parcours. Pourtant, bien des choses ont changé dans notre société depuis la création des cégeps. Revoyons rapidement certaines de ces modifications du contexte qui appellent les cégeps à de nouveaux défis.

2.1 L'accélération des changements technologiques

La science et la technologie ont fait un bond considérable depuis 1967. Notre environnement quotidien s'en est trouvé modifié de plusieurs façons. Mais surtout, ce sont les milieux de travail qui ont intégré à leur fonctionnement de nouvelles applications technologiques. Les usages sont multiples : conception, fabrication, communications, banques de données, systèmes experts, systèmes d'information de gestion, etc. Non seulement, ces changements modifient les fonctions de travail, mais ils modifient l'organisation du travail, les rapports entre le personnel d'encadrement et les exécutants.

L'accélération des changements technologiques, même si elle n'est pas uniforme dans tous les secteurs d'activités, est un des traits marquants de l'évolution survenue dans notre société. Les capacités professionnelles attendues d'un technicien en 1992, sont beaucoup plus considérables que celles exigées en 1967, d'autant plus qu'il est requis aujourd'hui que le technicien développe, tout au long de sa carrière, de nouvelles compétences, soit pour assimiler les changements technologiques qui surviendront dans son travail, soit pour s'orienter vers un autre emploi. Les besoins de formation liés au contexte technologique contemporain appellent la mise au rancart de la vision traditionnelle de la formation et l'avènement d'une stratégie d'éducation permanente.

2.2 Les nouvelles frontières de l'économie

Les dernières années ont aussi été marquées par la mondialisation des marchés et la libéralisation des échanges. La diminution des barrières économiques place les entreprises québécoises en concurrence avec les entreprises de partout sur la planète. Les frontières sont de moins en moins d'ordre économique. Elles sont devenues écologiques : les entreprises doivent fonctionner en minimisant l'usage des ressources énergétiques et des matières premières, tout en réduisant ses rejets dans l'environnement. Comme l'indiquait le ministre de l'Industrie, du Commerce et de la Technologie, nous passons actuellement «d'une économie de production de masse à une économie à valeur ajoutée»[20]. Nous croyons qu'ici encore la qualité de la préparation de la main-d'oeuvre sera parmi les clés d'un passage réussi.

2.3 La transformation du rôle de l'État

Au cours de la *Révolution tranquille*, au moment de la mise en place des cégeps, l'État a joué un rôle déterminant dans le développement social et économique du Québec. Éducation, santé, services sociaux, transport, hydro-électricité, communications, finances, développement régional, tous les grands secteurs de la vie collective ont été stimulés sous l'impulsion des initiatives des gouvernements. À mesure que le temps avançait, ce type d'interventions a subi les effets de la loi des rendements décroissants. Les efforts collectifs consentis pour assurer l'égalité des chances et améliorer la justice distributive n'ont pas donné tous les résultats attendus : le nombre des *exclus* est en hausse et les gens mieux nantis sont jaloux de leurs prérogatives. Selon le Conseil des affaires sociales, on se dirige vers une société *duale*.[21]

Au cours des années 1980, un changement de mentalité s'opéra et la confiance collective se tourna vers les entrepreneurs pour garantir notre développement.

---

[20] Allocution de M. Gérald Tremblay, ministre de l'Industrie, du Commerce et de la Technologie, à l'École des Hautes études commerciales, Montréal, le 2 décembre 1991.

[21] Conseil des affaires sociales. *Deux Québec dans un : rapport sur le développement social et démographique*, Gouvernement du Québec et gaëtan morin éditeur, Boucherville, 1989.

Aujourd'hui, le rôle des gouvernements est encore considérable comme agent régulateur et comme fournisseur de services publics; mais leur marge de manoeuvre est amoindrie par l'état des finances publiques. On aurait collectivement vécu *au-dessus de nos moyens* pendant un bon moment. Aux prises avec une dette publique sans précédent dans l'histoire et face à des besoins sociaux qui se sont modifiés sans pour autant diminuer, les appareils publics doivent redéfinir leurs façons d'intervenir : «S'il faut faire tout mieux, pour moins cher et faire plus, pas question de ne pas faire autrement. Il n'y a pas de choix.»[22] Peut-être devront-ils se faire davantage catalyseurs que «développeurs».

2.4 La démographie en mouvement

Une population jeune oblige à penser à l'avenir; voilà pourquoi certains analystes attribuent le vent de réforme des années 1960 à l'explosion démographique de l'après-guerre. Au moment de la réforme scolaire, le poids politique des jeunes était en hausse. Vingt-cinq ans plus tard, la pyramide d'âges s'est inversée, la natalité plafonne et on commence à parler du *pouvoir gris* : après le *baby boom*, c'est le *papy boom*[23]. Au cours des dernières années, on a observé que les questions touchant les soins et les services à domiciles pour les personnes en perte d'autonomie occupaient dans les médias autant, sinon plus, de place que la formation aux nouvelles technologies. Dans ce contexte, le danger qui menace, c'est que par calcul politique, on se concentre sur les besoins des aînés, qui sont réels, et que l'on néglige la préparation adéquate de la relève : ce serait là un choix que l'ensemble de la société regretterait plus tard...

Parmi les autres changements démographiques à surveiller, il y a le développement rapide des ceintures urbaines qui accompagne le dépeuplement des centres-villes et des régions périphériques; l'arrivée de nouvelles vagues d'immigrants et leur installation dans un nombre limité d'endroits vient aussi modifier le tableau de la démographie québécoise.

---

[22] Sérieyx, Hervé dans *La qualité totale : six facteurs à considérer*, édité par le groupe «Innovation» de l'Office des ressources humaines, gaëtan morin éditeur, Boucherville, 1992, p. 190.

[23] Levet, Maximilienne, et Gauthier, Chantale, *Le Papy-boom*, Grasset, Paris, 1988.

2.5 La diversité des modèles de comportements

Les changements politiques, sociaux, économiques et scientifiques des dernières années ont été accompagnés d'un bouleversement important des valeurs collectives. La place de la religion et de la famille a changé; les rapports hommes-femmes sont à se restructurer; la perception de l'autorité s'est modifiée; la solidarité, le sens de l'effort et du devoir, la consommation, les lieux d'appartenance, tout cela s'est redéfini. Il n'y a plus de modèle unique. C'est la diversité, et souvent l'individualité, qui caractérisent nos comportements sociaux. Les maisons d'enseignement n'échappent pas à ces changements : les modèles de comportements sont multiples chez les jeunes. C'est une réalité avec laquelle les collèges de demain devront composer.

3. Des besoins de formation à actualiser

L'évolution de la société québécoise a modifié profondément les besoins de formation. Dans cette partie, sans prétendre à un inventaire exhaustif, nous indiquerons ceux qui nous apparaissent devoir faire l'objet d'une attention prioritaire dans une réforme de l'enseignement collégial. Ce ne sont pas tous des besoins entièrement nouveaux : parfois, il s'agit uniquement de besoins permanents dont la perception doit être actualisée.

3.1 La langue maternelle

La maîtrise de la langue, en tant qu'instrument efficace de communication écrite et parlée, est un apprentissage de première importance. Il y a lieu de se réjouir de la priorité que lui accorde le rapport du Conseil des collèges[24], tant comme objectif de formation fondamentale que comme composante du bloc de formation commune et obligatoire. Nous sommes cependant déçus que le Conseil n'ait pas prévu d'aménagement particulier pour les élèves dont la langue maternelle est autre et qui connaissent des difficultés dans la langue d'enseignement. Aussi, en maintenant dans un même bloc la langue et la littérature, rien n'indique que les élèves acquerront du français ou de l'anglais une connaissance qui correspondra aux besoins qu'ils rencontreront dans leurs communications personnelles et professionnelles[25]. À notre avis, il faut être plus spécifique et plus exigeant au regard du niveau de connaissance de la langue d'enseignement que doit posséder le détenteur du Diplôme d'enseignement collégial (DEC).

---

[24] Conseil des collèges. *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation*, Québec, mai 1992, p. 86, 152-153.

[25] Ce sont là deux questions qui avaient été soulevées dans notre *Mémoire* au Conseil des collèges.

Nous recommandons :

que l'enseignement collégial comporte comme objectif commun à tous les programmes la maîtrise de la langue d'enseignement, comme instrument de communication écrite et parlée;
que des aménagements particuliers soient prévus pour les élèves dont la langue maternelle est autre que la langue d'enseignement.

3.5.

3.2 Les langues modernes

Dans un contexte linguistique plus varié, les Européens ont bien compris avant nous l'importance de l'enseignement des langues : certains programmes universitaires comportent la connaissance d'au moins trois langues. Avec la multiplication des échanges internationaux dans le commerce, la science et la culture, la connaissance d'usage d'une, ou même deux ou trois langues étrangères, deviendra un atout important au plan personnel et un avantage comparatif au plan collectif (nous vivons sur le continent peut-être le plus unilingue de la planète). La signature de l'accord de libre échange nord-américain (ALENA), le développement du commerce avec l'Asie et l'Europe, tout semble indiquer l'utilité d'une ouverture plus grande aux langues modernes. Par conséquent, nous endossons la recommandation du Conseil des collèges d'introduire les langues modernes dans le bloc de formation commune.

Nous recommandons :

que soit introduit l'apprentissage d'une langue moderne dans le bloc de formation commune et que la structure des programmes permette l'apprentissage d'une deuxième langue moderne.

3.5

3.3 L'informatique

Posons-nous la question suivante : quels sont les emplois de l'an 2000 qui n'exigeront pas une manipulation minimale d'équipement informatique? Il y a fort à parier qu'ils seront rares parmi les postes de techniciens et de professionnels : les bureaux, les écoles, les laboratoires, les usines, les hôpitaux, les hôtels, les commerces, les services publics, les institutions financières, les maisons d'édition, les entreprises de communication sont déjà largement convertis au traitement informatisé des données. Le système scolaire ne peut pas négliger un besoin de formation si répandu[26].

Nous recommandons :

que chaque programme de formation collégiale comporte un apprentissage utile de l'outil informatique.

3.4 Le rapprochement des milieux de travail

Afin de poursuivre le développement de l'enseignement technique, le collège devra se rapprocher des divers milieux de travail : entreprises, services publics, administrations municipales, etc. La somme des compétences que doit posséder un technicien augmente à mesure que la vitesse des changements technologiques s'accroît. Les collèges sont dans l'obligation de faire plus et mieux; mais avec moins de ressources d'une année à l'autre, ils peuvent difficilement suivre l'évolution des technologies et garantir que tous les apprentissages additionnels périodiquement requis du technicien seront réalisés.

1.3

Ici encore, il faudra faire autrement. La voie que nous préconisons est celle de l'alternance travail-études. Elle présente plusieurs avantages. D'abord, elle donne un caractère concret à la formation technique, ce qui correspond mieux au profil d'apprentissage que l'on retrouve plus souvent chez les élèves des options professionnelles. Elle permet à chaque élève d'approfondir les connaissances acquises en classe ou en laboratoire, en les appliquant à des situations de travail réelles. Elle met l'élève en contact direct avec un

---

[26] On peut même se demander pourquoi le programme d'études secondaires ne prévoit pas la familiarisation de l'élève avec un clavier...

milieu de travail, ses exigences propres, sa mentalité, sa hiérarchie, les particularités des conditions de travail, les tâches qui seront attendues de lui, les perspectives de carrière; c'est là une occasion de valider son choix d'orientation qui n'a pas d'équivalent dans le système régulier, où l'on observe un taux assez élevé de réorientations après quelques mois sur le marché du travail. L'alternance travail-études offre aussi l'avantage de faciliter le placement des finissants et les autorise ainsi à enrichir leur *curriculum vitæ* d'expériences en milieux de travail plus pertinentes que celles de pompiste, caissier ou commis dans un "fast food". Pour les enseignants, elle offre la possibilité de se familiariser avec divers milieux de travail reliés à la spécialité et de suivre ainsi de plus près l'évolution du secteur; elle peut aussi donner accès à des équipements dont le collège ne pourrait se doter. Pour les entreprises qui fournissent les milieux de stages, l'alternance travail-études simplifie souvent le recrutement du personnel technique et assure que la formation technique collégiale évoluera en fonction des modifications qui surviennent dans l'organisation du travail.

Les expériences d'alternance travail-études actuellement en cours démontrent cependant qu'il est difficile, à l'échelle de chaque collège, de trouver en nombre suffisant les milieux de stages : les entrepreneurs n'ont aucune incitation immédiate à s'engager, et les avantages qu'on peut leur présenter sont plutôt à moyen ou long terme. De plus, différents collèges peuvent se trouver à solliciter en même temps le même employeur.

Nous recommandons :

que l'État soutienne les initiatives des collèges dans le développement de diverses formes de collaboration avec les milieux de travail, incluant les expériences d'alternance travail-études; 1.3.

que l'État favorise le développement par le réseau d'un système national d'alternance travail-études auquel pourra adhérer chaque collège, en particulier en incitant les entreprises, par des mesures fiscales ou autres, à accepter des élèves en stage. 13.2

3.5 La préparation aux études collégiales

Le rapport du Conseil des collèges[27] mentionne avec raison que «le lien entre la préparation antérieure et la persévérance et la réussite au collégial est connu» (p. 245) et que «le D.E.S. ne garantit pas toujours un seuil d'apprentissage suffisant pour ces études.» (p. 243)

En fait, le diplôme d'études secondaires a une valeur inégale, non pas parce que les élèves présentent des résultats différents — ce qui est tout à fait normal — mais parce que la même moyenne générale ne signifie pas le même degré de préparation, la même somme d'apprentissages complétés. Les écarts entre le nombre d'unités réussies peuvent varier de 40 % pour le même diplôme. Ces variations obligent à exercer une discrimination entre les titulaires d'un même diplôme présentant la même moyenne générale.

Par ailleurs, le fait que chaque année, les résultats des élèves aux examens du ministère de l'Éducation sont révisés, standardisés, normalisés, pour permettre l'obtention du diplôme à une proportion d'élèves comparable d'une année à l'autre, provoque parfois chez le titulaire de ce diplôme, une impression de compétence qui ne correspond pas tout à fait à la réalité.

Dans la perspective de garantir l'accessibilité aux études supérieures, les collèges ont, dès les origines du réseau, fait d'importants efforts pour que tout détenteur de D.E.S. soit admis. Devant la détérioration du degré de préparation de certains candidats, ils ont dû développer des mesures palliatives. Mais pour que ces mesures soient efficaces, il faut qu'elles s'appuient sur des informations fiables; or, il n'en n'existe pas. Le Conseil des collèges reconnaît cette situation et recommande de multiplier les tests de classement pour évaluer la préparation des candidats à l'admission, dont le dossier aurait été jugé à risques dans une opération antérieure de dépistage. Notre opinion est que les collèges pourraient s'accommoder d'une semblable orientation; d'ailleurs plusieurs le font déjà. Mais dans la même logique, chaque collège ou regroupement de collèges devrait être autorisé à instaurer un examen d'admission.

---

[27] *Op. cit.*

Nous recommandons :

que les collèges soient autorisés à utiliser, en vue de l'admission, les moyens d'évaluation qu'ils jugeront appropriés, incluant un examen d'admission.

5

Dans un cas comme dans l'autre, il y aura des gens qui seront recalés. Dans l'état actuel des choses, ils ne pourront compléter leur préparation dans le système secondaire, puisqu'ils détiennent un diplôme terminal de cet ordre d'enseignement. Le Conseil des collèges recommande que le rattrapage soit assumé par les collèges sous forme d'une session de propédeutique et de cours de mise à niveau. C'est logique. Comme il est tout aussi logique, pour les collèges, d'obtenir les ressources nécessaires pour s'acquitter de cette responsabilité.

Nous recommandons :

que les collèges obtiennent les ressources nécessaires pour assumer les activités de propédeutique et de mise à niveau à l'intention des élèves qu'ils jugeront insuffisamment préparés à entreprendre des études collégiales.

9, 2.

Les changements dans les contenus et dans l'organisation de l'enseignement collégial que nous venons de soumettre peuvent paraître tout à fait justifiés par les modifications survenues dans le contexte externe des collèges. Cependant, il ne faut pas croire qu'il sera aisé de les réaliser et ce, à cause du contexte interne du réseau collégial. L'histoire du réseau montre en effet que des changements souhaitables peuvent subir le *veto* de groupes d'intérêts, qui tantôt s'appuient sur les avantages que leur concède le système des relations de travail et tantôt exploitent les contradictions générées par une bureaucratie centralisatrice. Nous reviendrons sur ces questions dans la prochaine partie.

4. Pour une gestion plus efficace

Nous aborderons maintenant quelques conditions de gestion qui devront être révisées pour assurer davantage d'efficacité au réseau collégial. Si un modèle de gestion uniforme a été grandement utile au moment de l'implantation des cégeps, il est devenu avec les ans de moins en moins fonctionnel, comme nous l'avons démontré dans notre mémoire au Conseil des collèges[28]. Actuellement le système collégial fonctionne dans une logique de bureaucratie centralisée, qui bloque son évolution et son adaptation à de nouveaux besoins, à de nouvelles conjonctures.

Dans une conférence devant les gestionnaires du ministère de l'Éducation[29], Paul Inchauspé explique en trois temps comment un système de gestion technocratique et bureaucratique tue l'innovation et l'adaptation. D'abord, voulant éliminer l'arbitraire par des règles impersonnelles «où tout est prévu (...) il élimine aussi l'initiative et le jugement individuels.» Ensuite, au lieu d'inciter les dirigeants locaux à s'intéresser à l'analyse de leur environnement et à la connaissance des besoins de leur marché, il les pousse à centrer leurs énergies sur les processus politiques et le règlement des conflits. Enfin, ce système éloigne la décision du lieu de l'action : «La spirale ascendante de remontée des décisions concernant les situations qui réclament l'innovation conduit au paradoxe suivant : plus une personne est éloignée de la connaissance pratique d'un dossier, plus elle est habilitée à prendre des décisions.»

Toute intention de «redynamiser» le réseau sera donc vaine tant qu'on n'aura pas défini un autre mode de rapport entre les instances centrales et les établissements.

Ce nouveau mode passe par une décentralisation des décisions de gestion vers les établissements, une réorganisation des structures internes de participation et d'organisation du travail et une action de l'État sur les enjeux que lui seul peut assumer.

---

28 *Op. cit.*, p. 4-10.

29 Reproduite dans *Pédagogie collégiale*, vol. 5, n° 4, mai 1992, p. 5-9, sous le titre «Quelle école pour demain?»

4.1 Des décisions plus près de l'action

Gérer, c'est décider de l'application de ressources à des besoins. Nous démontrerons, par un exemple récent, à quel point le degré actuel d'autonomie d'un collège est insuffisant pour qu'il assume adéquatement ses responsabilités de gestion. Un établissement, pour augmenter les chances de succès des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, entreprend d'affecter des enseignants à l'encadrement pédagogique de ces élèves. Or, une sentence arbitrale vient d'être rendue qui oblige le collège à redistribuer aux divers départements les tâches d'enseignants affectées à l'encadrement des élèves en difficultés, sans tenir compte de la présence (ou de l'absence) d'élèves en difficultés dans les cours dispensés par chacun des départements. Voilà le genre d'aberration où peuvent mener des encadrements généraux faisant l'objet de décisions et d'ententes arrêtées en haut lieu par des gens intelligents et probablement bien intentionnés, mais éloignés des réalités.

Pour gérer efficacement les collèges, il faut rapprocher les décisions du lieu de l'action.

Pour que les établissements puissent remplir le mandat qu'on leur confie, il faut leur assurer une marge de manoeuvre qui correspond à l'ampleur de ce mandat. À leur tour, ils pourront, selon les dynamiques locales, inventer les modalités les plus appropriées pour permettre la participation du personnel aux décisions qui le concernent. On sait maintenant que les organisations performantes sont celles qui réussissent à mobiliser les personnes qui y travaillent vers la réalisation de la mission et la satisfaction des besoins de la clientèle. La participation aux décisions et aux responsabilités est un moyen de mobilisation; encore faut-il, pour l'utiliser, détenir un pouvoir de décision réel sur le fonctionnement de l'organisation, sur les structures de participation, sur les programmes, sur la gestion des ressources humaines et sur la gestion financière.

Nous recommandons :

que l'État adopte, comme ligne de conduite dans ses relations avec le réseau, d'accorder à chaque établissement l'autonomie qu'il juge nécessaire, concernant :

- **les structures de participation à mettre en place (commission pédagogique, départements, etc.);**

10

- **la gestion des programmes (séquence de cours, pondération, stages, etc.);**
- **la gestion des ressources humaines (sélection, embauche, affectation, définition de tâches, évaluation, attribution de la permanence, etc.);**
- **la gestion financière (enveloppe globale, pleinement transférable d'un poste à l'autre, d'une année à l'autre, etc.).**

Le corollaire à ces responsabilités, qui sont nécessaires à une gestion efficace, c'est évidemment la reddition de comptes et l'évaluation des résultats. Nous en traitons dans la cinquième partie du présent mémoire.

4.2 Une structure interne plus près des besoins

Il est probable que la recommandation qui précède amènera des changements qui seront progressifs et qui s'étaleront dans le temps.

Mais il est au moins une matière sur laquelle il est urgent d'agir, parce qu'il en va de l'efficacité de la gestion des enseignements : il s'agit de la coordination des enseignements. Le problème existe et est connu depuis plusieurs années. Nous avons déjà fait parvenir un mémoire au Ministère à ce sujet[30].

Dans le modèle actuel, les enseignants sont regroupés en département sur la base de la discipline ou de la spécialité. C'est aux départements que sont affectées la totalité des ressources prévues pour le premier niveau d'encadrement des enseignements : essentiellement, il s'agit d'un certain nombre de tâches d'enseignement qui sont libérées pour être affectées à la coordination départementale. Le coordonnateur est choisi par ses pairs, pour une période d'un an, renouvelable; il demeure dans l'unité d'accréditation.

---

[30] A.C.C.Q. *Coordination départementale et encadrement pédagogique : coût de gestion et efficacité*, 1990.

En pratique, cette façon de faire donne des résultats d'une utilité tout à fait aléatoire pour la coordination des enseignements. Il y a plusieurs causes au problème.

D'abord, la structure départementale est disciplinaire, alors que les besoins de coordination sont surtout ressentis dans la gestion des programmes : harmonisation des cours, de la tâche de travail des élèves, séquences d'apprentissages, etc. Au secteur technique, les départements de chaque spécialité se sentent bien des responsabilités à l'égard du programme; mais, en pratique, une grande partie des cours sont hors de leur spécialité et échappent à leur influence. Au secteur préuniversitaire, non seulement les départements ne sont-ils d'aucun secours pour la gestion des programmes, mais ils peuvent être des obstacles.

D'autre part, le statut du coordonnateur est ambigu. Choisi par ses pairs et syndiqué, il se sent davantage redevable de ses activités à l'assemblée départementale qu'à l'administration pédagogique du collège. Certains coordonnateurs hésiteront à fournir à l'administration de l'information sur le comportement professionnel d'un collègue faisant l'objet de plaintes de la part des élèves.

Le choix du coordonnateur peut se faire sans aucun préalable quant à la capacité du candidat d'assumer des tâches de coordination ou de gestion. La direction du collège n'a que peu de moyens, outre la persuasion, d'exiger que le coordonnateur s'acquitte des tâches qui lui sont dévolues.

Par conséquent, financer plus longtemps une telle structure, c'est continuer de jeter une grande partie de cet argent à l'eau! Et il s'agit de montants importants : chaque année, à l'échelle du réseau, ce sont environ 480 tâches d'enseignants qui sont affectées à la coordination départementale, pour une dépense globale de l'ordre de 27 millions de dollars.

Nous recommandons :

que les sommes dépensées jusqu'ici à la coordination départementale soient désormais affectées à la coordination des programmes;

que les enseignants libérés pour assumer une tâche de coordination de programme soient nommés par le collège et

qu'ils soient retirés de leur unité d'accréditation pour la durée de leur mandat, avec la garantie de pouvoir retourner à l'enseignement à la fin de leur mandat comme coordonnateur.

Par ailleurs, les règles d'effectifs relatives au personnel d'encadrement étant ce qu'elles sont à l'heure actuelle, il s'avère pour les collèges extrêmement difficile d'augmenter le nombre de cadres nécessaire au bon fonctionnement de leur institution. En effet le *Règlement déterminant certaines conditions de travail des cadres des collèges d'enseignement général et professionnel* nous précise à l'article 1°, que le nombre de cadres maximal par collège est prédéterminé et directement lié au nombre d'étudiants.

Les collèges n'ont donc pas la prérogative de déterminer le nombre de cadres dont ils auraient effectivement besoin. C'est pourquoi, nous estimons juste et fondé de réclamer que soit abolie cette réglementation discriminatoire à l'égard des cadres et coercitive à l'égard des institutions.

Nous recommandons :

que les règles déterminant les effectifs des cadres soient abolies afin que les collèges puissent eux-même juger de leurs besoins en cette matière.

Également, il nous faut déplorer que, d'une manière générale, les conventions collectives actuellement en vigueur soient trop hermétiques et rigides. Ce cloisonnement, exclusif à cet ordre d'enseignement, entraîne une situation difficile pour les cadres qui ne peuvent retourner à leurs fonctions d'origine ou de référence. Ce problème de mobilité verticale se double d'un problème de mobilité latérale puisque les cadres ne peuvent que très difficilement accéder à des fonctions autres que celles qu'ils occupent.

Nous recommandons :

12.1 **que les conventions collectives soient modifiées de sorte qu'un cadre puisse retourner à ses fonctions d'origine ou de référence, sans que sa stabilité d'emploi s'en trouve menacée pour autant.**

que des moyens soient mis en place afin de permettre aux cadres de se ressourcer, de se recycler et de se perfectionner afin d'assurer le dynamisme de leurs fonctions;
que les budgets soient accrus proportionnellement, de manière à favoriser la concrétisation de telles mesures.

4.3 Nos attentes vis-à-vis l'État

Même si l'octroi d'une plus grande autonomie aux établissements nous semble une condition essentielle à la gestion efficace de l'enseignement collégial, nous reconnaissons la responsabilité de l'État dans la définition des encadrements généraux et nationaux. Il est des responsabilités que seul l'État peut assumer efficacement. Nous en avons abordé quelques-unes précédemment concernant la formation collégiale. Celles que nous présentons ici portent sur la gestion du réseau.

4.3.1 La carte des enseignements techniques

Au cours de l'histoire des collèges, la distribution des programmes d'enseignement technique dans les collèges n'a, en pratique, évolué que dans un sens, celui de l'addition de nouvelles autorisations. Mais les contextes ont changé, les programmes ne sont pas tous également en demande de la part des clientèles. Par contre, les coûts se sont maintenus, voire accrus. Dans certains endroits, le même programme vivote dans deux collèges presque voisins. Il y a donc là des économies à réaliser sans compromettre le service rendu.

Nous recommandons :

que le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, en consultation avec les collèges, révise la carte des enseignements techniques.

4.3.2 Le financement de l'enseignement collégial

Quant au financement de l'enseignement collégial, l'hypothèse de frais de scolarité a déjà été évoquée. Nous ne croyons pas que ce soit là la mesure la plus souhaitable. Il y aurait plutôt lieu d'explorer d'autres formes de financement. Nous pensons qu'une des formules alternatives envisageables serait d'amener les entreprises à participer au financement de la formation professionnelle, comme cela se fait dans d'autres pays développés, comme la France ou l'Allemagne. (Les entreprises qui acceptent des stagiaires dans le cadre de la formule d'alternance travail-études pourraient se voir dispenser de cet impôt de formation.)

Nous recommandons :

que l'État mette au point un dispositif amenant les entreprises à participer au financement de l'enseignement technique.

Une autre hypothèse à explorer serait de baliser l'usage du droit à la gratuité des études collégiales. On pourrait par exemple fixer un *quota* de cours ou d'unités que tout citoyen peut prendre sans frais dans le réseau collégial, sans fixer de limite de temps. Au-delà de ce nombre de cours — à établir de façon généreuse, mais limitée — la personne devrait défrayer ses cours. On devrait prévoir des conditions d'application de cette approche aux cas de changement d'orientation ou de retour aux études. L'intention de cette suggestion est de maintenir le droit d'accès aux études collégiales, mais de limiter l'abus de ce droit. Elle vise aussi à accorder un traitement égal à tous les citoyens jeunes et adultes, en leur garantissant un droit semblable de bénéficier des avantages du système, ainsi que le souhaitaient la Commission Parent[31] et plus tard la Commission Jean[32].

---

31 *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Tome I, paragraphe 116, tome II, paragraphes 461 et suivants.

32 Commission d'études sur la formation des adultes. *Apprendre : une action volontaire et responsable*, Québec, 1982, p. 148-155.

Nous recommandons :

que, tout en étendant le droit à la gratuité des études collégiales pour chaque citoyen, jeune ou adulte, l'on explore l'hypothèse d'en limiter l'exercice à un certain nombre de cours ou d'unités, au-delà duquel la personne serait tenue de défrayer sa formation;

que l'on ne fixe pas de délai dans le temps à l'utilisation de ce droit à la gratuité des études collégiales;

que l'on tienne compte des changements d'orientation et des retours aux études dans l'application de cette formule.

4.3.3 La gestion de la formation de la main-d'oeuvre

Enfin, s'il est un lieu où il est urgent de remettre le système sur la voie de l'efficacité, c'est celui de la formation des adultes. Les documents officiels parlent d'un *partenariat* pour un Québec *compétent* et *compétitif*. La réalité, c'est qu'on multiplie les structures bureaucratiques (comme récemment avec les *Sociétés de développement de la main-d'oeuvre*), on fragmente les responsabilités, on ajoute de nouvelles mesures de contrôle, on engraisse un appareil administratif de plus en plus lourd, incohérent et coûteux. L'effet net de cette orientation est de diminuer l'accès de la population adulte à des services de formation et de perfectionnement et de détourner les fonds destinés à l'éducation des adultes vers les divers paliers de la machine administrative chargée de l'encadrer : selon une simulation qui remonte déjà à quelques années, on estime que sur chaque dollar que le parlement décide de consacrer à la formation des adultes lors de l'adoption du budget, 60 *cents* iront à la gestion et au contrôle des activités et seulement 40 *cents* se transformeront finalement en services. Il est illogique de croire que ce sera avec de telles contre-performances qu'on rendra le Québec *compétent* et *compétitif*.

On ne peut pas non plus vivre un véritable *partenariat*, quand la mission confiée à certains *partenaires* est de contraindre les autres!

En effet, ce gonflement pathologique de l'appareil administratif ne se limite pas à s'approprier les ressources destinées à l'éducation des adultes : il génère un enchevêtrement

de contraintes, difficilement décodables, qui finissent par limiter globalement l'accès à la formation pour des travailleurs et des sans-emplois particulièrement motivés[33] à développer leurs compétences. Par exemple, tel groupe d'employés sera exclu de tel programme parce que leur employeur n'est pas admissible; tel cours qui était gratuit, ou presque, à la session d'automne coûtera quelques centaines de dollars par personne à la session d'hiver; le travailleur d'une petite entreprise sera exclu de tel programme, s'il participe au-delà d'un tel pourcentage à la propriété. Comment veut-on que les responsables d'entreprises, en particulier les P.M.E., puissent se familiariser avec des règles complexes qui changent continuellement? Certains en viennent à se dire qu'il est moins coûteux et plus *efficace* d'oublier toute cette paperasserie et de payer pour le service dont ils ont besoin, et pour lequel ils paient pourtant des impôts.

Dans la logique actuelle de la gestion de la formation de la main-d'oeuvre, les collèges sont limités à un rôle de fournisseurs de services. On ne leur reconnaît pas le mandat de procéder à l'*analyse* des besoins de formation dans des projets de formation sur mesure, sous prétexte que c'est le ministère de la Main-d'oeuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle (M.M.S.R.F.P.) et ses instances régionales qui sont chargés de l'*identification* de ces besoins. En pratique, on mine l'efficacité des activités de formation sur mesure en éloignant l'analyse des besoins de la prestation de la formation et en créant la confusion entre l'*analyse* des besoins et l'*identification* des besoins. Notre position est que le M.M.S.R.F.P. devrait se limiter, dans ce dossier, à identifier les besoins, c'est-à-dire les repérer et prévoir leur évolution; mais pour assurer la qualité attendue dans la réponse à ces besoins, il faut que l'on redonne aux collèges le mandat d'analyser les besoins sur lesquels on leur demande d'intervenir, c'est-à-dire procéder à un approfondissement plus qualitatif de ceux-ci.

Les activités autofinancées d'éducation des adultes sont en hausse dans les collèges. Ce n'est pas le fruit du hasard. C'est le résultat d'une triple conjoncture. Il y a l'aversion de certains clients à composer avec des procédures bureaucratiques, que nous avons évoquée plus haut. Il y a aussi le sous-financement des activités de formation en regard de la demande réelle de formation. Enfin, c'est parfois la seule façon pour un cégep de se libérer

---

[33] Il est généralement admis que les étudiants adultes dans l'ensemble ont une motivation supérieure à celle de leurs homologues de l'enseignement ordinaire.

de la tutelle des instances ministérielles pour s'engager dans des activités de développement de la main-d'oeuvre et pour supporter le développement économique de son milieu.

Mais il faut aussi comprendre que l'autofinancement des activités d'éducation des adultes est un obstacle souvent insurmontable pour certaines personnes ou certaines entreprises qui ont besoin de formation pour franchir une phase critique de leur développement. Pour elles, le système collégial pourrait faire plus et mieux. Encore une fois, il s'agit de faire autrement.

Dans un récent avis sur l'éducation des adultes, le Conseil supérieur de l'éducation affirmait :

> «De tout temps, la force de l'éducation des adultes a résidé dans la créativité, le dynamisme et l'engagement des personnels. C'est pourquoi le Conseil estime que, en particulier dans une situation de ressources limitées, il faut recentrer l'éducation des adultes sur les services directs aux populations adultes et donner aux organismes locaux la marge de manoeuvre et les ressources suffisantes, pour leur permettre d'offrir des formations et des services accessibles et adaptés.»[34]

Le Conseil accompagne son analyse de plusieurs recommandations, prudentes, mais fermes, sur la nécessité d'un nouveau partage des rôles et des responsabilités, recommandations que nous endossons pleinement.

Nous recommandons :

que l'on redonne aux collèges le mandat de procéder à l'analyse des besoins de formation dans les interventions de formation sur mesure;

que, pour assurer efficacement l'avènement d'une main-d'oeuvre plus compétente et d'entreprises plus compétitives, l'État dégraisse les appareils ministériels de gestion de l'éducation des adultes, qu'il libère les collèges de la tutelle gouvernementale dans ce domaine et qu'il transfère les sommes

---

34 Conseil supérieur de l'éducation. *Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation : l'éducation des adultes dix ans après la Commission Jean*, Québec, 1992, p. 109-110.

ainsi dégagées au financement des activités de formation des adultes;
que les collèges interviennent davantage dans l'ensemble du processus décisionnel.

5. Pour une gestion responsable

Nous venons d'expliquer, dans la partie qui précède, comment on pourrait rendre la gestion de l'enseignement collégial plus efficace en confiant plus de responsabilités aux établissements. Exercer une responsabilité signifie être *capable de répondre* de quelque chose. En pratique, on ne peut répondre que des décisions que l'on prend : en demandant plus d'autonomie pour les collèges, nous demandons aussi que les collèges assument l'obligation de rendre compte de leurs décisions et de leurs résultats.

5.1 La nécessité de la reddition de comptes

Comme gestionnaires d'une organisation publique, notre mandat doit être de planifier, organiser, diriger et évaluer les services que nous rendons à la population. Dans le débat qui a cours sur l'évaluation, on a parfois tendance à isoler cette question de l'ensemble du problème de la gestion : l'évaluation est une des quatre grandes fonctions de gestion et elle est tributaire des trois autres. Comme gestionnaires d'établissement, nous pensons qu'à l'intérieur des grands encadrements définis par l'État, les collèges s'acquitteront de leur mandat de façon plus efficace si l'on rapproche de l'action les décisions concernant la planification stratégique et opérationnelle des établissements, l'utilisation et l'agencement des ressources, ainsi que la mobilisation des personnes vers les objectifs de l'établissement. Dans ces conditions, et dans ces conditions seulement, l'évaluation deviendra une nécessité locale : comme le mentionne à raison le rapport du Conseil des collèges, l'évaluation est nécessaire «pour améliorer, gérer et rendre des comptes»[35].

Accorder plus d'autonomie et de responsabilités aux établissements ne peut et ne doit pas signifier qu'ils cessent d'être des mandataires de l'État dans la réalisation des grands objectifs que celui-ci détermine. Pour tout mandataire à qui l'on confie non seulement une

---

[35] *Op. cit.*, p. 263.

mission, mais aussi des ressources, la reddition de comptes va de soi. Mais elle mérite aussi d'être conçue dans une perspective d'efficacité.

Nous recommandons :

que les collèges soient tenus de rendre compte de leurs décisions, de leurs activités, de l'usage fait des ressources mises à leur disposition et des résultats obtenus au regard du mandat qui leur est confié.

5.2 L'évaluation ou le contrôle

Historiquement, dans la logique de centralisation bureaucratique décrite précédemment, les cégeps ont fait l'objet de contrôles administratifs qui sont devenus, avec le temps, de plus en plus serrés, comme inspirés d'une certaine méfiance à l'endroit des administrations locales : les règles budgétaires, ainsi que le régime pédagogique national et les conventions collectives, sont établis par convention ou par décret. Tout cela est déterminé de façon rigide pour l'ensemble du réseau et s'incarne localement dans une série de procédures de plus en plus complexes qui permettent aux instances centrales de vérifier la conformité de chaque établissement à un modèle de fonctionnement idéal — mais absolument irréel — et de repérer les dérogations. C'est ce qu'on appelle le contrôle *a priori*, en ce sens qu'on cherche délibérément à limiter les choix d'action, en principe, pour éviter les erreurs qui pourraient être commises localement.

Notre opinion est que, dans la conjoncture actuelle, c'est ce mode de contrôle qui est lui-même une erreur! Il véhicule la conformité à un modèle unique et stable, pendant que la société change de plus en plus rapidement et que les problématiques locales et régionales se diversifient. Le contrôle *a priori* tue l'initiative et la responsabilité, parce qu'il suggère l'idée que tout ce qui n'est pas autorisé est défendu! Mais surtout, il détourne les attentions et les énergies de toute évaluation sérieuse, génératrice d'améliorations.

Dans l'esprit des recommandations précédentes sur l'efficacité, la gestion et la nécessité de rendre des comptes, ce sont davantage les résultats obtenus qu'il faudrait évaluer, que la conformité à des procédures bureaucratiques. Les établissements pourraient ainsi d'abord

se rendre compte et aussi *rendre compte*[36] de leurs performances et chercher à améliorer leur fonctionnement. Déjà, certains pas ont été faits dans ce sens, par exemple la publication des indicateurs sur le collégial[37]; mais on est encore loin de ce qui est globalement souhaitable : l'approche dominante n'est pas pour autant changée.

Nous recommandons :

> **que l'État développe, dans ses relations avec les établissements, des pratiques administratives basées sur une évaluation *a posteriori* des performances, plutôt que sur le contrôle *a priori* de leur fonctionnement.**

5.3 Le droit du public à l'information

Dans le développement des pratiques évaluatives, il faut garder en perspective deux choses qui sont parfois difficiles à réconcilier. D'un côté, l'enseignement collégial, comme sa gestion, est une réalité complexe : il existe pour répondre à des besoins individuels et collectifs qui ont de multiples facettes, il exige la mise en action d'expertises variées ayant leur logique propre, il se concrétise dans des activités qui peuvent prendre des formes diverses pour s'adapter à leur contexte. D'un autre côté, le public, parce qu'il paye des taxes et que c'est à lui que les services sont destinés, a le droit d'être informé de l'efficacité du système qu'il finance et de la qualité des services qui lui sont offerts. Le citoyen, à la fois comme contribuable et usager, a le droit d'obtenir des comptes sur l'efficacité des services publics.

Les cégeps ne font pas exception à cette règle. Le réseau collégial n'a pas, jusqu'à maintenant, développé un mécanisme assurant un retour efficace d'information vers le grand public : pourtant, on sait que des contribuables, comme des clients potentiels, des parents, des employeurs, cherchent à se faire une idée et, le cas échéant, prendre une décision. À défaut d'avoir satisfait ce besoin, on a vu des médias — pas seulement la

---

[36] Huot, Hélène. «À propos de l'évaluation institutionnelle» dans *Pédagogie collégiale*, vol. 5, n° 3, mars 1992, p. 4-9.

[37] Ministère du l'Enseignement supérieur et de la Science. «Regard sur l'enseignement collégial», 1992.

revue *L'Actualité* — et des corps intermédiaires entreprendre d'y répondre, parfois gauchement et injustement.

Le système de reddition de comptes à développer doit permettre de présenter une information qui soit accessible au grand public, sans pour autant verser dans le simplisme.

Nous recommandons :

que l'État et les collèges développent des mécanismes assurant le respect du droit du public à l'information.

5.4 Des examens nationaux ou un mécanisme d'agrément

Les orientations préconisées ici en matière d'évaluation (reddition de comptes, évaluation *a posteriori* et information juste du public) devront se concrétiser dans de nouvelles formes de rapports entre les établissements et les instances centrales. Les bonnes solutions sont rares, celles qui font consensus sont rarissimes et la solution absolument parfaite n'existe pas.

Mais la nécessité d'agir demeure.

Voilà pourquoi, nous soumettons à la Commission parlementaire deux moyens de créer une nouvelle dynamique dans l'enseignement collégial. Les deux sont compatibles et peuvent être utilisés simultanément; l'introduction de l'un ou l'autre constituerait un pas important dans le renouveau de l'enseignement collégial.

Le premier de ces moyens est l'introduction d'examens nationaux, soit dans un nombre limité de disciplines ayant une importance stratégique dans la qualité de la formation, comme la langue d'enseignement, les mathématiques, la langue seconde, la philosophie ou d'autres, soit comme examens de synthèse en fin de programme.

Le second moyen est de créer un organisme indépendant, composé majoritairement de gens de l'extérieur du réseau, pour procéder périodiquement à l'agrément (aussi appelé *accréditation*) des programmes ou des établissements, selon des procédures qui pourraient

s'apparenter à ce qui se fait dans le monde hospitalier. Cet organisme pourrait décider de remplir son mandat en tenant des examens nationaux.

Nous recommandons :

14.2 **que l'État mette en place un organisme indépendant chargé de l'agrément périodique des programmes ou des établissements d'enseignement collégial, organisme qui pourrait recourir au besoin à des examens nationaux.**

Conclusion : des choix difficiles mais nécessaires

En 1967, l'État entreprenait de doter la société québécoise d'un réseau de collèges publics, qui allait permettre une hausse sans précédent dans le développement des compétences de la population de toutes les régions du Québec.

Aujourd'hui, on se rend compte que le système d'enseignement collégial, malgré plusieurs réussites exemplaires, n'a pas toujours su suivre parfaitement l'évolution des besoins de formation et on est porté à se demander si on n'a pas fait fausse route en créant les collèges d'enseignement général et professionnel. Mais, 25 ans, c'est très court dans la vie d'une société. Et si on peut avec lucidité identifier la nature des difficultés rencontrées, les correctifs viendront plus naturellement.

Le retour sur les intentions d'origine nous apprend qu'on a négligé une dimension importante de la vision des concepteurs de ce système : le dynamisme institutionnel devait provenir de l'équilibre que chaque établissement pourrait tenir entre les besoins et les pressions de son milieu et les orientations définies par le gouvernement.

L'examen des pratiques administratives qui se sont instaurées entre l'État et les cégeps confirme que l'adaptation à un milieu et l'innovation ne peuvent se développer dans une relation de dépendance vis-à-vis des instances gouvernementales.

Les choix qui doivent maintenant être faits impliqueront que l'État limite son rôle à la définition des grands encadrements généraux du système, qu'il responsabilise les établissements et se dote de nouveaux mécanismes pour juger des résultats obtenus. Pour permettre de réaliser mieux et davantage, l'État devra faire moins et faire autrement. Ce n'est pas une option facile, celle qui consiste à se retirer pour laisser la place à une réponse plus appropriée.

C'est pourtant une option qui devient de plus en plus nécessaire à chaque jour.

SYNTHÈSE DES RECOMMANDATIONS

Nous recommandons :

- QUE soit maintenue la cohabitation de l'enseignement préuniversitaire et de l'enseignement technique dans les cégeps;

- QUE le régime pédagogique soit assoupli pour permettre des encadrements ajustés aux besoins des clientèles des deux secteurs, sans toutefois réintroduire des filières hermétiques;

- QUE la loi définisse la mission des collèges dans une perspective d'éducation permanente et reconnaisse les mêmes droits aux études collégiales pour l'ensemble de la population, sans distinction d'âge;

- QUE l'enseignement collégial comporte comme objectif commun à tous les programmes la maîtrise de la langue d'enseignement, comme instrument de communication écrite et parlée;

- QUE des aménagements particuliers soient prévus pour les élèves dont la langue maternelle est autre que la langue d'enseignement;

- QUE soit introduit l'apprentissage d'une langue moderne dans le bloc de formation commune et que la structure des programmes permette l'apprentissage d'une deuxième langue moderne;

  QUE chaque programme de formation collégiale comporte un apprentissage utile de l'outil informatique;

- QUE l'État soutienne les initiatives des collèges dans le développement de diverses formes de collaboration avec les milieux de travail, incluant les expériences d'alternance travail-études;

- QUE l'État favorise le développement par le réseau d'un système national d'alternance travail-études auquel pourra adhérer chaque collège, en particulier en incitant les entreprises, par des mesures fiscales ou autres, à accepter des élèves en stage;

- QUE les collèges soient autorisés à utiliser en vue de l'admission les moyens d'évaluation qu'ils jugeront appropriés, incluant un examen d'admission;

- QUE les collèges obtiennent les ressources nécessaires pour assumer les activités de propédeutique et de mise à niveau à l'intention des élèves qu'ils jugeront insuffisamment préparés à entreprendre des études collégiales;

- QUE l'État adopte comme ligne de conduite dans ses relations avec le réseau d'accorder à chaque établissement l'autonomie qu'il juge nécessaire, concernant:

  - les structures de participation à mettre en place (commission pédagogique, départements, etc.);
  - la gestion des programmes (séquence de cours, pondération, stages, etc.);
  - la gestion des ressources humaines (sélection, embauche, affectation, définition de tâches, évaluation, attribution de la permanence, etc.);
  - la gestion financière (enveloppe globale, pleinement transférable d'un poste à l'autre, d'une année à l'autre, etc.);

- QUE les sommes dépensées jusqu'ici à la coordination départementale soient désormais affectées à la coordination des programmes;

- QUE les enseignants libérés pour assumer une tâche de coordination de programme soient nommés par le collège et qu'ils soient retirés de leur unité d'accréditation pour la durée de leur mandat, avec la garantie de pouvoir retourner à l'enseignement à la fin de leur mandat comme coordonnateur;

- QUE les règles déterminant les effectifs des cadres soient abolies afin que les collèges puissent eux-même juger de leurs besoins en cette matière;

- QUE les conventions collectives soient modifiées de sorte qu'un cadre puisse retourner à ses fonctions d'origine ou de référence, sans que sa stabilité d'emploi ne s'en trouve menacée pour autant;

- QUE des moyens soient mis en place afin de permettre aux cadres de se ressourcer, de se recycler et de se perfectionner afin d'assurer le dynamisme de leurs fonctions;

- QUE les budgets soient accrus proportionnellement, de manière à favoriser la concrétisation de telles mesures;

- QUE le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, en consultation avec les collèges, révise la carte des enseignements techniques;

- QUE l'État mette au point un dispositif amenant les entreprises à participer au financement de l'enseignement technique;

- QUE, tout en étendant le droit à la gratuité des études collégiales pour chaque citoyen, jeune ou adulte, l'on explore l'hypothèse d'en

limiter l'exercice à un certain nombre de cours ou d'unités, au-delà duquel la personne serait tenue de défrayer sa formation;

- QUE l'on ne fixe pas de délai dans le temps à l'utilisation de ce droit à la gratuité des études collégiales;

- QUE l'on tienne compte des changements d'orientation et des retours aux études dans l'application de cette formule;

- QUE l'on redonne aux collèges le mandat de procéder à l'analyse des besoins de formation dans les interventions de formation sur mesure;

- QUE, pour assurer efficacement l'avènement d'une main-d'oeuvre plus compétente et d'entreprises plus compétitives, l'État dégraisse les appareils ministériels de gestion de l'éducation des adultes, qu'il libère les collèges de la tutelle gouvernementale dans ce domaine et qu'il transfère les sommes ainsi dégagées au financement des activités de formation des adultes;

- QUE les collèges interviennent davantage dans l'ensemble du processus décisionnel;

- QUE les collèges soient tenus de rendre compte de leurs décisions, de leurs activités, de l'usage fait des ressources mises à leur disposition et des résultats obtenus au regard du mandat qui leur est confié;

- QUE l'État développe, dans ses relations avec les établissements, des pratiques administratives basées sur une évaluation *a posteriori* des performances, plutôt que sur le contrôle *a priori* de leur fonctionnement;

- QUE l'État et les collèges développent des mécanismes assurant le respect du droit du public à l'information;

- QUE l'État mette en place un organisme indépendant chargé de l'agrément périodique des programmes ou des établissements d'enseignement collégial, organisme qui pourrait recourir au besoin à des examens nationaux.